

**Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des
futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le
goût de lire chez les élèves**

**Prospective teachers' relationship with reading and their
writing skills: deciding factors for promoting a penchant for
reading among pupils**

Anne-Marie Dionne

Volume 45, Number 3, Fall 2010

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1003570ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1003570ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409–428. <https://doi.org/10.7202/1003570ar>

Article abstract

Teachers who are engaged readers establish education practices that positively influence their pupils' reading habits. What happens however with teachers who have not developed a penchant for reading? Among prospective teachers, we notice that some seem to have little affinity for reading. In this study, we were interested in prospective teachers' relationship with reading. We also considered the level of their writing skills. Data were collected from about two hundred student teachers. The results support the conclusion that those with higher writing skills have a more positive connection to reading than their colleagues with lesser writing skills. This finding provides future topics for discussion.

LE RAPPORT À LA LECTURE ET LES COMPÉTENCES EN ÉCRITURE DES FUTURS ENSEIGNANTS : ENJEUX DÉTERMINANTS POUR FAVORISER LE GOÛT DE LIRE CHEZ LES ÉLÈVES

ANNE-MARIE DIONNE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Les enseignants qui sont des lecteurs engagés instaurent des pratiques pédagogiques qui influencent positivement les habitudes de lecture de leurs élèves. Mais qu'en est-il des enseignants qui n'ont pas développé le goût de lire? Parmi les futurs enseignants, on remarque que certains semblent avoir peu d'affinité pour la lecture. Dans cette étude, nous nous intéressons au rapport à la lecture qu'ils entretiennent. Nous considérons également leur niveau de compétences en écriture. Par le biais d'une enquête, nous avons recueilli des données auprès d'environ deux cents étudiants maîtres. L'analyse des résultats démontre que ceux qui ont des compétences en écriture plus élevées entretiennent un rapport à la lecture plus positif que leurs collègues ayant des compétences en écriture moins élevées. Des conséquences possibles liées à ce constat font l'objet d'une discussion.

PROSPECTIVE TEACHERS' RELATIONSHIP WITH READING AND THEIR WRITING SKILLS: DECIDING FACTORS FOR PROMOTING A PENCHANT FOR READING AMONG PUPILS

ABSTRACT. Teachers who are engaged readers establish education practices that positively influence their pupils' reading habits. What happens however with teachers who have not developed a penchant for reading? Among prospective teachers, we notice that some seem to have little affinity for reading. In this study, we were interested in prospective teachers' relationship with reading. We also considered the level of their writing skills. Data were collected from about two hundred student teachers. The results support the conclusion that those with higher writing skills have a more positive connection to reading than their colleagues with lesser writing skills. This finding provides future topics for discussion.

Des études soutiennent que les enseignants qui sont des lecteurs engagés ont des dispositions particulières qui leur permettent de transmettre le goût de lire à leurs élèves. En partageant avec eux leur enthousiasme pour la lecture, ils les incitent à lire davantage, ce qui ouvre la voie à des habitudes de lecture pouvant durer toute la vie (Applegate & Applegate, 2004; Ivey & Broadus, 2001; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008). Mais, qu'en est-il des enseignants qui ont peu d'intérêt pour la lecture? Comme tout enseignant, l'un des rôles importants qui leur incombent est d'être des modèles de lecteurs pour leurs élèves (Gebhard, 2006; Johnson & Keier, 2010; Ledur & De Croix, 2005). Or, comment peuvent-ils être des modèles crédibles s'ils sont des lecteurs peu engagés? Alors que des chercheurs se sont intéressés aux habitudes de lecture des élèves (Anderson & Gunderson, 2001; Gervais, 1997; Lebrun, 2004), il existe peu de recherches qui nous informent en ce qui concerne le rapport à la lecture des enseignants (Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999) ou encore, des futurs enseignants (Applegate & Applegate, 2004; Sulentic-Dowell, Beal & Capraro, 2006). À notre connaissance, aucune étude sur ce sujet n'a été effectuée au Canada. En Europe, mis à part les études de Vanhulle et Schillings (1998) et de Vanhulle (2002), cette question ne semble pas avoir été étudiée en profondeur. Ainsi, selon Baye, Lafontaine et Vanhulle (2003) il y a un travail important à faire à ce chapitre.

Dans cette optique, la présente recherche a pour but d'explorer le rapport à la lecture qu'entretiennent de futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement dans les écoles élémentaires ou secondaires. Il semble important d'en connaître davantage à ce sujet étant donné qu'ils auront une influence marquante sur les générations montantes. Par ailleurs, nous voulons savoir si leur rapport à la lecture est associé à leur niveau de compétences en écriture. Des liens entre les compétences en lecture et en écriture chez des élèves ont été mis en évidence (Guthrie, 2001; Leppänen, Aunola & Nurmi, 2005), mais les chercheurs ne semblent pas avoir considéré les relations entre ces deux domaines en ce qui concerne les futurs enseignants. On connaît déjà l'importance que revêt leur rapport à la lecture, mais que sait-on en ce qui concerne leurs compétences en écriture? Si celles-ci sont associées à leur rapport à la lecture, il pourrait s'agir là d'une autre caractéristique susceptible d'avoir un impact majeur sur la réussite en lecture de leurs futurs élèves.

Dans cet article, nous faisons état d'une enquête par questionnaire traitant de différents aspects reliés au rapport à la lecture qui a été menée auprès d'un groupe d'environ deux-cents étudiants-maîtres inscrits à un baccalauréat en enseignement. Nous présentons d'abord les avancées théoriques et empiriques qui servent d'assises à cette recherche. Par la suite, nous présentons ses aspects méthodologiques. Ceux-ci sont suivis par la présentation des résultats, la discussion, et, enfin une brève conclusion.

CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Après avoir mis en évidence le cadre théorique selon lequel nous étudions le rapport à la lecture, nous présentons des études qui soulignent l'influence du rapport à la lecture des enseignants sur les compétences en lecture de leurs élèves. Ensuite, nous mettons en évidence les relations possibles entre leur rapport à la lecture et leurs compétences en écriture.

Le rapport à la lecture : cadre théorique

Le Goaziou (2005) définit le rapport à la lecture comme étant la place octroyée à la lecture dans notre vie – et dans la vie – et le sens qu'on lui accorde. Pour sa part, Smith (1990) soutient que le rapport à la lecture se concrétise par les habitudes de lecture et l'attitude envers cette activité. Il perçoit un lien étroit entre ces deux entités en considérant que l'attitude envers la lecture est un état d'esprit accompagné par des sentiments et des émotions qui rend l'acte de lire plus ou moins probable. Ces deux définitions méritent d'être considérées, car elles présentent succinctement des aspects fondamentaux qui caractérisent le rapport à la lecture. Cependant, pour une compréhension encore plus approfondie de cette notion, il peut être utile d'envisager son caractère multidimensionnel. Dans ce sens, on peut considérer les trois dimensions qui, selon Barré-de Miniac (2000; 2002a; 2002b) permettent aux enseignants de prendre conscience de leur rapport à l'écriture : 1) l'investissement, 2) les opinions et les attitudes et 3) les conceptions de l'écriture et de son apprentissage. Considérant que ces trois dimensions pourraient tout aussi bien servir à cerner le rapport à la lecture des enseignants ou des futurs enseignants, elles sont présentées ci-dessous en fonction de ce domaine.

La première dimension, l'investissement dans la lecture, fait référence à l'intérêt affectif pour la lecture et la quantité d'énergie que l'on y consacre. Elle considère également l'intensité de l'investissement, qu'il soit positif ou négatif. De plus, cette première dimension tient compte du type d'investissement, c'est-à-dire des situations de lecture et des types de textes à lire. La deuxième dimension concerne les opinions et les attitudes envers la lecture. Pour reprendre les mots de Barré-de Miniac (2002a), « il s'agit là des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture [ou à la lecture] et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture [ou de la lecture] pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (p. 33). Enfin, la troisième dimension prend en considération les conceptions de la lecture et de son apprentissage. Les conceptions diffèrent des opinions et des attitudes, car elles correspondent plutôt à la manière de se représenter la lecture en tant qu'activité, ainsi qu'aux croyances concernant la façon dont se réalise l'apprentissage de la lecture.

Les propos de Le Goaziou (2005), de Smith (1990) et de Barré-de Miniac (2000; 2002a; 2002b) permettent de relever des aspects qui forment un cadre

théorique pertinent pour étudier le rapport à la lecture des futurs enseignants. En ayant ainsi défini cette notion, il est maintenant possible de se pencher sur des études qui mettent l'accent sur l'une ou l'autre des dimensions du rapport à la lecture des enseignants. Ces facteurs semblent avoir une incidence particulière sur l'apprentissage de la lecture des élèves.

Les enseignants en tant que modèles de lecteurs pour leurs élèves

Les enseignants ont une grande influence sur les comportements en lecture de leurs élèves (Dreher, 2003; Gambrell, 1996; McKool, 2007; Ruddell, 1997; Snow, Burns & Griffin, 1998). Ces derniers sont portés à lire davantage lorsque l'enseignant interagit avec eux régulièrement à propos de la lecture, ce qui a un effet sur leur réussite dans ce domaine (Ivey & Broaddus, 2001; Worthy, Patterson, Salas, Prater & Turner, 2002). Morrow (1992) souligne l'importance de la relation qui existe entre les attitudes envers la lecture des enseignants et la réussite des élèves dans ce domaine en affirmant que les élèves à qui l'on donne l'occasion de développer le goût de lire lisent davantage alors que ceux qui ne profitent pas d'un environnement stimulant et qui, de surcroît, ne sont pas intéressés par la lecture de façon intrinsèque évitent encore plus cette activité. Giasson (1995) maintient qu'« une classe ne sera jamais davantage motivée à lire que ne l'est son enseignant ». Plusieurs chercheurs (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Cole, 2003; Dreher, 2003; Gambrell, 1996; Gebhard, 2006; IRA, 2000; Lundberg & Linnakylä, 1993) expliquent cette relation par le fait que les enseignants qui sont des lecteurs engagés transmettent à leurs élèves un intérêt marqué pour la lecture. En démontrant concrètement leur engouement pour la lecture, ils sont des modèles de lecteurs enthousiastes, ce qui se concrétise par des pratiques favorables à la lecture dans la classe.

Des chercheurs maintiennent que les enseignants qui sont des lecteurs engagés optent davantage pour des pratiques d'enseignement efficaces que ne le font leurs collègues qui ne sont pas enclins à lire pour le plaisir (McKool, 2007; Morrison et al., 1999). Morrison et al. ajoutent que pour avoir une influence positive sur les habitudes de lecture des élèves, les enseignants doivent lire pour le plaisir dans leur temps libre, prendre du temps pour lire en classe et donner aux élèves de fréquentes occasions d'interagir entre eux concernant les livres qui leur sont présentés. Pour sa part, Camp (2007) souligne le besoin pour les enseignants d'exprimer devant leurs élèves les raisons pour lesquelles ils lisent, de leur proposer des textes et du matériel de lecture varié et de faire preuve d'enthousiasme vis-à-vis la lecture. Bref, pour favoriser le développement de bonnes habitudes de lecture chez les élèves, les enseignants doivent valoriser la lecture et le démontrer par des moyens concrets. On peut toutefois se demander si les futurs enseignants sont tous prêts à valoriser la lecture avec une telle intensité. Les résultats de l'étude suivante apportent des éléments de réponse à cette question.

Applegate et Applegate (2004) ont réalisé une étude sur l'engagement envers la lecture auprès de 184 futurs enseignants du primaire. Dans cette étude, près de la moitié des étudiants-maîtres consultés se sont identifiés comme étant des lecteurs non enthousiastes en avouant ne retirer que peu de plaisir à lire. Plusieurs d'entre eux ont dit avoir conservé un souvenir négatif de leurs expériences en lecture au primaire, se remémorant que parfois, leurs enseignants démontraient des attitudes négatives envers la lecture. Ces auteurs concluent que le manque d'enthousiasme envers la lecture que démontrent certains étudiants-maîtres pourrait éventuellement nuire à la promotion de la lecture et à l'instauration de bonnes habitudes liées à la lecture qui se révèlent d'une importance primordiale dans les classes du primaire. Ils soutiennent que les futurs enseignants qui n'ont pas eu d'expériences positives avec la lecture lors de leur passage à l'école primaire pourraient bien ne pas être en mesure de créer une culture favorable à l'écrit dans leur propre salle de classe, ce qui aurait comme effet de maintenir un cercle récuratif dans lequel la lecture se trouve bien peu valorisée.

L'influence du rapport à la lecture des enseignants sur les compétences en lecture de leurs élèves a été soulignée. Mais qu'en est-il des compétences en écriture des étudiants-maîtres? Étant donné les relations étroites entre la lecture et l'écriture (Guthrie, 2001; Leppänen et al., 2005), les compétences en écriture représentent peut-être une autre variable, mis à part le rapport à la lecture, dont on doit tenir compte pour tracer le profil des enseignants susceptibles d'influencer positivement les élèves en ce qui a trait à leurs compétences en lecture.

En fait, Norman et Spencer (2005) soutiennent que les expériences éducatives relatives à l'écriture qui ont parsemé le parcours scolaire des enseignants sont susceptibles d'orienter leurs pratiques pédagogiques dans le domaine de la littératie. Il semble donc pertinent de tenir compte non seulement du rapport à la lecture des futurs enseignants, mais aussi de leurs compétences en écriture, lesquelles pourraient bien refléter leurs aptitudes à créer un environnement d'enseignement qui favorise l'apprentissage de la lecture chez leurs futurs élèves.

Relations entre le rapport à la lecture et les compétences en écriture

Chez la plupart des gens sachant lire, la lecture est un domaine d'activité où l'on remarque une forte connexion entre l'attitude et les comportements : ceux qui aiment lire trouvent du temps à consacrer à cette activité alors que ceux qui n'aiment pas lire lisent seulement lorsque c'est nécessaire (Applegate & Applegate, 2004; Smith, 1990). D'autre part, le temps passé à lire est généralement associé aux habiletés en lecture et en écriture, du moins en ce qui concerne les élèves (Cunningham & Stanovich, 1997; Guthrie, 2001; Leppänen et al., 2005). Par exemple, dans une étude longitudinale, Cunningham et Stanovich (1997) ont démontré que

le degré d'exposition à l'écrit (par exemple, le nombre de minutes passées à lire chaque jour) était un facteur pouvant prédire la compréhension en lecture. Une autre étude (Guthrie et al., 1996) soutient que la motivation intrinsèque pour la lecture, qui se manifeste par des périodes de lecture fréquentes, est associée à l'utilisation de stratégies de haut niveau dans la réalisation de tâches d'écriture. Ces deux exemples mettent en évidence qu'il y a des liens entre le rapport à la lecture et certaines compétences linguistiques qui s'illustrent d'une part, par la compréhension en lecture et d'autre part, par les stratégies d'écriture chez les élèves. On pourrait penser que ces relations s'observent également chez les lecteurs autonomes à l'âge adulte. Cependant, la recherche ne nous informe pas à ce sujet. Par exemple, on ne sait pas si, chez des adultes ayant atteint un niveau de lecture suffisamment élevé pour effectuer des études universitaires, de futurs enseignants par exemple, le rapport à la lecture est associé aux compétences en écriture.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Le rapport à la lecture des enseignants semble avoir un effet marquant sur la qualité de leur enseignement dans ce domaine. Les enseignants qui aiment lire auraient une influence positive sur la réussite en lecture de leurs élèves. Par ailleurs, en considérant les avancées des recherches mentionnées précédemment, on peut se demander si leurs compétences en écriture ne devraient pas également être considérées dans le profil qu'ils présentent en tant que modèle pour leurs élèves.

Dans cette recherche, nous nous intéressons particulièrement aux futurs enseignants. Puisqu'ils seront des adultes influents auprès des générations futures, il semble important de savoir si leur niveau de compétences en écriture est un indice qui est en lien avec le rapport qu'ils entretiennent envers la lecture. Nous voulons examiner la relation entre des facteurs qui semblent être associés: le rapport à la lecture et le niveau de compétences en écriture chez des étudiants universitaires qui complètent un programme de formation à l'enseignement. Nous traitons plus particulièrement de deux dimensions identifiées par Barré-de Miniac (2002a), soit l'investissement dans la lecture (intérêt et habitudes de lecture) et les opinions et attitudes envers la lecture. Les questions qui guident cette recherche sont les suivantes :

1. Quel est le rapport à la lecture qu'entretiennent les étudiants à la formation à l'enseignement?
 - a) Quelles sont leurs attitudes envers la lecture?
 - b) Quelles sont leurs habitudes de lecture?
2. Les étudiants qui s'inscrivent au programme de formation à l'enseignement en démontrant un niveau de compétences en écriture élevé se distinguent-ils de ceux qui doivent parfaire leurs compétences en écriture en ce qui a trait à leur rapport à la lecture?

MÉTHODOLOGIE

Les participants

Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 195 étudiants inscrits à un programme universitaire de formation à l'enseignement. Pour s'inscrire à ce programme, ils doivent d'abord avoir terminé un premier baccalauréat. L'échantillon était composé de 137 (70,3 %) femmes de 58 (29,7 %) hommes. Les participants se répartissaient comme suit concernant les niveaux scolaires de spécialisation : 97 (49,7 %) au cycle primaire-moyen (maternelle à la 6^e année), 38 (19,5 %) au cycle moyen-intermédiaire (4^e année à la 8^e année) et 60 (30,8 %) au cycle intermédiaire-supérieur (8^e année à 12^e année). Ces proportions étaient représentatives de l'ensemble des inscriptions pour les trois niveaux de spécialisation. Pour l'ensemble de l'échantillon, 95 (49,2 %) participants ont indiqué être inscrits à un cours d'appoint leur permettant de parfaire leurs compétences en écriture alors que 98 participants (50,8 %) ont indiqué avoir été exemptés de ce cours offert par le programme de formation à l'enseignement. Deux participants n'ont pas répondu à cette question.

Les instruments

• Examen des compétences linguistiques (compétences en écriture)

L'examen des compétences linguistiques comprend deux volets : l'oral et l'écrit. Puisque tous les étudiants acceptés au programme de la formation à l'enseignement doivent obligatoirement avoir réussi la composante orale de l'examen, nous nous limiterons à décrire la composante écrite de l'examen puisque ce sont les résultats obtenus à cette épreuve qui permettent d'établir des comparaisons entre les deux groupes d'étudiants. La composante écrite de l'examen se divise en deux parties, soit la dictée et la rédaction d'un texte d'opinion. La dictée contient quarante difficultés d'orthographe usuelle, lexicale ou grammaticale. Quant au texte d'opinion, cet exercice permet de mesurer la capacité qu'ont les étudiants à rédiger un texte sur un sujet proposé en exprimant leur opinion avec clarté, en utilisant une argumentation, en donnant des indices pertinents de la structure de leur texte, en employant des termes précis et variés et en faisant le moins de fautes possible en ce qui a trait à la syntaxe, l'orthographe, le choix de mots et la ponctuation (Lépine, 1995). De plus, selon Boyer et Lamarche (2001), le texte d'opinion sert aussi à mesurer la capacité à rédiger un texte en respectant le registre de langue adapté à la situation et en tenant compte du destinataire visé. La grille de correction du texte d'opinion tient compte de toutes ces compétences. Elle a été soumise à une procédure d'interjuges et le pourcentage d'accord pour la décision de classement s'élève à 95 %. (Pour une description détaillée de la grille, consulter Boyer & Lamarche, 2001). Le seuil de réussite pour la composante écrite de l'examen est de 50 %, seuil minimal pour être admis au programme. Ceux

qui obtiennent de 50 % à 74 % doivent suivre un cours d'appoint visant à rehausser leur niveau de compétences en écriture alors que ceux qui obtiennent une note de 75 % ou plus sont exemptés de ce cours.

• **Questionnaire pour connaître le rapport à la lecture des répondants**

Le questionnaire ayant servi pour la présente recherche fut élaboré en s'inspirant du questionnaire de Lebrun (2004), *Devenir compétent en lecture au secondaire, questionnaire sur les profils de lecteurs au secondaire*. Cet instrument a permis de dresser un portrait nuancé des habitudes de lecture des futurs enseignants et de leurs attitudes vis-à-vis cette activité. Les questions reposent en grande partie sur des études antérieures, permettant ainsi de comparer les tendances observées dans la présente étude avec les résultats obtenus auprès d'autres groupes étudiés. Nous avons reformulé plusieurs questions provenant de ce questionnaire en les adaptant pour des étudiants du niveau universitaire. Mis à part les questions à caractère démographique, le questionnaire comportait vingt-cinq questions et plusieurs sous-questions. Il fut ainsi possible de recueillir des informations concernant les habitudes de lecture, la fréquence de cette activité, la lecture pour le plaisir, les choix de livres, l'appréciation de divers genres littéraires, l'usage des bibliothèques, les intérêts en lecture, les raisons qui incitent à lire, les facteurs influençant les choix de lecture et finalement, les perceptions de soi en tant que lecteur. Toutefois, il est à noter que seuls les éléments qui peuvent nous aider à répondre aux questions de la présente recherche seront traités dans la partie de cet article rapportant les résultats. Pour la plupart des questions, les répondants devaient indiquer leur réponse sur une échelle de type Likert. Le nombre de niveaux de l'échelle variait d'une question à l'autre en fonction de l'information recherchée.

Déroulement

L'examen des compétences linguistiques fut complété par les participants avant même leur inscription au programme de formation à l'enseignement. Entre le mois de janvier et le mois d'août précédant la rentrée universitaire de septembre, les participants se sont présentés à l'une des cinq sessions d'examen proposées aux candidats potentiels. Les résultats obtenus à cet examen ont permis de déterminer quels étaient les étudiants pouvant s'inscrire au programme à condition de suivre un cours d'appoint, ceux étant exemptés de ce cours et ceux n'ayant pas la possibilité de s'inscrire au programme.

Afin de s'assurer que le plus grand nombre possible d'étudiants inscrits au programme ait l'occasion de répondre au questionnaire développé pour cette recherche, vers la fin du mois de septembre, une assistante à la recherche s'est présentée dans l'un des cours obligatoires du programme afin d'en assurer la distribution. Les étudiants furent informés du caractère anonyme de la recherche et de leur choix d'y participer volontairement. On leur demanda de répondre au questionnaire de façon individuelle et de le déposer par la

suite dans une boîte postale prévue à cet effet avant une date précise. Sur les 310 questionnaires qui furent distribués, 195 ont été complétés et retournés, ce qui représente un taux de réponse de 62,9 %.

RÉSULTATS

Analyse des données

Pour chaque question se retrouvant sur le questionnaire, les pourcentages associés aux choix de réponse furent calculés pour les 195 répondants, ce qui nous a permis de connaître le rapport à la lecture démontré par l'ensemble des étudiants (Question 1). Par la suite, des tests-t pour échantillons indépendants ont permis de constater les différences entre les étudiants selon leur niveau de compétences en écriture en regard de leur rapport à la lecture (Question 2). Les résultats sont présentés en deux sections. Premièrement, nous considérons les réponses de l'ensemble des étudiants afin de décrire leur rapport à la lecture. Ensuite, nous relevons les différences entre les deux groupes d'étudiants afin de mettre en évidence des aspects du rapport à la lecture qui sont reliés à leurs compétences en écriture.

Le rapport à la lecture des étudiants à la formation à l'enseignement

À la question « Aimez-vous lire? », un peu plus de la moitié des étudiants à la formation à l'enseignement (52,3 %) répondent qu'ils aiment lire beaucoup tandis que 34,4 % aiment lire moyennement. Ceux qui aiment lire un peu représentent une proportion de 6,7 %, sensiblement la même chose que ceux qui avouent ne pas aimer lire du tout (6,6 %).

Nous avons demandé aux étudiants d'indiquer le nombre de livres lus pour le plaisir depuis les trois derniers mois, c'est-à-dire, depuis le mois de juillet précédant la passation du questionnaire. Les réponses ont révélé qu'environ 35 % d'entre eux n'avaient lu aucun livre. Près de 40 % avaient lu un, deux ou trois livres dans cette période, alors que 25 % en avaient lu quatre ou cinq. Nous avons aussi considéré la lecture des journaux et des magazines comme étant des indices permettant de déceler d'autres occasions de lire pour le plaisir chez les étudiants. En réponse aux questions concernant leur abonnement à de tels supports de lecture, on constate que 20 % des étudiants sont abonnés à un journal quotidien et que 31,3 % sont abonnés à au moins une revue.

Le temps consacré à la lecture et à d'autres activités est assez révélateur de l'importance qu'occupe la lecture dans la vie des étudiants. Nous leur avons demandé d'indiquer le nombre d'heures par semaine consacré aux sorties à caractère social, aux sports, au travail rémunéré, à l'Internet, à la télévision, aux travaux universitaires et à la lecture de loisir. Le Tableau 1 offre un portrait détaillé de la situation.

TABLEAU 1. *Nombre et pourcentage d'étudiants qui s'adonnent aux activités mentionnées selon le nombre d'heures par semaine*

	Aucune heure	moins de 2 heures	de 3 à 5 heures	De 6 à 10 heures	de 11 à 20 heures	plus de 20 heures
Sorties sociales	9 5,0 %	61 33,7 %	66 36,5 %	33 18,2 %	12 6,6 %	0 0,0 %
Sports	28 15,8 %	101 57,1 %	36 20,3 %	10 5,6 %	2 1,1 %	0 0,0 %
Travail rémunéré	72 40,7 %	36 20,3 %	20 11,3 %	28 15,8 %	16 9,0 %	5 2,8 %
Internet	2 1,1 %	45 24,6 %	62 33,9 %	37 20,2 %	24 13,1 %	13 7,1 %
Télévision	7 3,9 %	72 39,8 %	56 30,9 %	35 19,3 %	9 5,0 %	2 1,1 %
Lecture de loisir	18 9,8 %	115 62,5 %	35 19,0 %	13 7,1 %	3 1,6 %	0 0,0 %
Travaux univer- sitaires	0 0,0 %	4 2,1 %	15 7,9 %	45 23,6 %	57 29,8 %	70 36,6 %

On constate que les travaux universitaires constituent une activité qui occupe une large part du temps des étudiants puisque près des deux tiers (66,4 %) y consacrent de 11 à 20 heures par semaine ou même davantage. Les sorties à caractère social, l'Internet et la télévision sont des activités qui semblent être importantes dans l'horaire des étudiants puisqu' environ la moitié d'entre eux y consacrent de trois à cinq heures, ou même, de six à dix heures par semaine. Le travail rémunéré ainsi que les sports sont des activités qui occupent le même nombre d'heures, mais pour seulement le quart des étudiants. Enfin, l'ensemble de ces activités semble laisser bien peu de place à la lecture de loisir puisque 72,3 % des étudiants s'adonnent à cette activité pour une durée de moins de deux heures par semaine alors que seulement 8,2 % y consacrent plus de six heures par semaine.

Qu'en est-il de la fréquentation des bibliothèques et des librairies? Étant donné la population à l'étude, nous ne sommes pas surpris de constater que la bibliothèque universitaire, fréquentée régulièrement par 85,1 % des étudiants, est beaucoup plus visitée que la bibliothèque municipale qui est visitée régulièrement par 39,0 % des répondants. Quant au nombre de documents empruntés depuis les trois derniers mois, ceux qui fréquentent la bibliothèque universitaire en ont emprunté-trois, alors que ceux qui fréquentent la bibliothèque municipale en ont emprunté six pour la même période de temps. D'autre part, un peu plus de la moitié des étudiants (56,9 %) disent fréquenter les librairies souvent ou assez souvent alors que les autres (43,1 %) n'y vont que rarement ou jamais. Depuis les trois derniers mois, ceux qui y font des achats ont fait, en moyenne, l'acquisition de quatre livres et de deux magazines. Mis à part les documents pour les

cours universitaires, la très grande majorité des répondants (82,1 %) ont indiqué que depuis les trois derniers mois, ils n'avaient fait aucun achat de matériel de lecture, que ce soit dans une librairie universitaire ou commerciale.

Les raisons évoquées par les étudiants pour s'adonner à la lecture sont présentées de façon détaillée au Tableau 2. Pour ce qui suit, nous avons additionné le nombre d'étudiants qui ont indiqué être « tout à fait d'accord » et « assez d'accord » avec les énoncés proposés et nous avons calculé un pourcentage en tenant compte du nombre de réponses. Ceci nous a permis de constater dans quelle mesure les raisons évoquées pour s'adonner à la lecture étaient répandues. On peut ainsi constater qu'une grande majorité des étudiants choisissent la lecture pour s'informer (92,6 %) et se cultiver (90,5 %). Ils sont également nombreux à lire pour rêver ou s'évader (74 %) alors que plusieurs lisent pour se désennuyer (61,4 %). Ils sont plus de la moitié à trouver dans la lecture un moyen d'avoir une meilleure connaissance de soi-même (57,6 %) et de mieux connaître les autres (56,2 %). Certains y voient une façon de découvrir la littérature (47,3 %) ou d'avoir de meilleures notes dans leurs cours (43,1 %). Enfin, environ le tiers des répondants (31 %) admettent qu'ils lisent seulement lorsqu'ils sont obligés.

TABLEAU 2. Raisons pour lesquelles les étudiants choisissent de lire

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
rêver, s'évader	85 45,9 %	52 28,1 %	32 17,3 %	16 8,6 %
se désennuyer	40 21,7 %	73 9,7 %	48 26,1 %	23 12,5 %
s'informer	104 55,0 %	71 37,6 %	12 6,3 %	2 1,1 %
se cultiver	111 58,4 %	61 32,1 %	13 6,8 %	5 2,6 %
avoir des meilleures notes	33 18,0 %	46 25,1 %	66 36,1 %	38 20,8 %
mieux connaître les autres	39 21,1 %	65 35,1 %	55 29,7 %	26 14,1 %
avoir une meilleure connaissance de soi-même	52 28,3 %	54 29,3 %	55 29,9 %	23 12,5 %
trouver des modèles de vie	27 14,8 %	47 25,7 %	65 35,5 %	44 24,0 %
découvrir ce qu'est la littérature	41 22,3 %	46 25,0 %	63 34,2 %	34 18,5 %
par obligation	20 10,9 %	37 20,1 %	58 31,5 %	69 37,5 %

Comparaisons des étudiants selon leur niveau de compétences en écriture

Pour alléger la lecture dans les paragraphes qui suivent, nous désignons par Groupe 1 les étudiants devant parfaire leurs compétences en écriture au cours de leur formation en suivant un cours d'appoint. L'appellation Groupe 2 désigne les étudiants ayant un niveau de compétences en écriture jugé acceptable lors de leur inscription au programme et qui ont été exemptés du cours d'appoint.

TABLEAU 3. Raisons pour lire selon le niveau de compétences en écriture

Raisons évoquées pour lire	Groupe 1 (étudiants inscrits au cours d'appoint) M. (é.t.)	Groupe 2 (étudiants exemptés du cours d'appoint) M. (é.t.)
Rêver, s'évader $t(182) = -1,99, p = 0,002$	2,97 (1,04)	3,26 (0,92)
Se désennuyer $t(181) = -1,99, p = n.s$	2,68 (0,96)	2,73 (0,94)
S'informer $t(185) = 0,26, p = n.s$	3,48 (0,65)	3,45 (0,68)
Se cultiver $t(186) = -1,49, p = n.s$	3,38 (0,74)	3,54 (0,74)
Avoir un meilleur rendement académique $t(180) = 2,68, p = 0,004$	2,60 (0,98)	2,21 (1,02)
Mieux connaître les autres $t(182) = -1,31, p = n.s$	2,63 (0,89)	2,65 (1,05)
Avoir une meilleure connais- sance de soi-même $t(181) = -1,27, p = n.s$	2,73 (0,97)	2,75 (1,05)
Trouver des modèles de vie $t(180) = 0,47, p = n.s$	2,32 (0,97)	2,32 (1,05)
Découvrir la littérature $t(181) = -2,28, p = 0,012$	2,33 (0,97)	2,67 (1,07)
Par obligation $t(181) = 2,45, p = 0,008$	2,22 (1,06)	1,86 (0,93)

La moyenne correspond aux choix de réponses suivants: 1 = pas du tout d'accord, 2 = peu d'accord, 3 = assez d'accord, 4 = tout à fait d'accord.

En analysant les réponses à la question « Aimez-vous lire? », on constate que de façon significative, les étudiants du Groupe 2 aiment lire davantage que les étudiants du Groupe 1 [Groupe 1 : $M=3,68, \acute{e}.t.=0,722$; Groupe 2 : $M=3,32, \acute{e}.t.=0,550$; $t(189) = -3,88, p = 0,002$]. En ce qui concerne les raisons évoquées pour s'adonner à la lecture, on voit, en consultant le Tableau 3, que les deux groupes se distinguent de façon significative par rapport à quatre raisons qui leur ont été proposées. « Lire pour rêver » et « lire pour découvrir la littérature » sont deux raisons pour lire qui sont plus importantes pour les étudiants du

Groupe 2 que pour les étudiants du Groupe 1. « Lire par obligation » et « lire pour avoir de meilleurs résultats académiques » sont des raisons qui obtiennent une meilleure cote auprès des étudiants du Groupe 1.

Les étudiants du Groupe 1 se distinguent de ceux du Groupe 2 en ce qui concerne d'autres aspects qui dénotent leur rapport à la lecture. Le Tableau 4 met en évidence des variables pour lesquelles il y a des différences significatives entre les deux groupes. Comme on peut le constater, les étudiants du Groupe 1 consacrent plus de temps à l'Internet, mais aussi plus de temps à leurs travaux universitaires que les étudiants du Groupe 2. En ce qui concerne le nombre de livres lus pour le plaisir depuis les trois derniers mois, les analyses indiquent que les étudiants du Groupe 2 en ont lus davantage que les étudiants du Groupe 1. Par rapport à la fréquentation des bibliothèques, les étudiants du Groupe 1 sont plus nombreux à fréquenter régulièrement la bibliothèque municipale que les étudiants du Groupe 2. Il en va de même pour la bibliothèque universitaire. Cependant, les étudiants du Groupe 2 qui fréquentent la bibliothèque municipale effectuent un plus grand nombre d'emprunts comparativement aux étudiants du Groupe 1.

TABLEAU 4. Variables qui distinguent les étudiants selon leur niveau de compétences en écriture

Variables	Groupe 1 (étudiants inscrits au cours d'appoint) M. (é.t.)	Groupe 2 (étudiants exemptés du cours d'appoint) M. (é.t.)
Temps consacré à l'Internet $t(180) = 2,05, p = 0,021$	2,65 (1,23)	2,27 (1,23)
Temps consacré aux travaux universitaires $t(188) = 1,99, p = 0,024$	4,06 (10,95)	3,76 (1,12)
Nombre de livres lus pour le plaisir depuis trois mois $t(191) = -2,7399, p = 0,004$	1,61 (1,82)	2,34 (1,87)
Fréquentation d'une bibliothèque municipale $t(189) = 2,21, p = 0,001$	1,68 (0,47)	1,53 (0,50)
Fréquentation d'une bibliothèque universitaire $t(191) = 1,10, p = 0,028$	1,18 (0,39)	1,12 (0,33)
Nombre d'emprunts à une bibliothèque municipale $t(114) = -2,89, p = 0,003$	2,56 (1,68)	3,49 (1,79)

1. Pour le temps consacré à l'Internet et le temps consacré aux travaux universitaires, la moyenne correspond aux choix de réponses suivants: 1 = moins de 2 heures, 2 = de 3 à 5 heures, 3 = de 6 à 10 heures, 4 = plus de 20 heures; 2. Pour le nombre de livres lus pour le plaisir depuis trois mois, la moyenne correspond aux choix de réponses suivants : 0 = aucun livre, 1 = de 1 à 3 livres, 2 = de 4 à 6 livres, 3 = de 7 à 9 livres, 4 = plus de 9 livres; 3. Pour la fréquentation d'une bibliothèque municipale et la fréquentation d'une bibliothèque universitaire, la moyenne correspond aux choix de réponses suivants : 1 = oui, 2 = non; 4. Pour le nombre d'emprunts à une bibliothèque municipale, la moyenne correspond aux choix de réponses suivants : 0 = aucun emprunt, 1 = de 1 à 2 emprunts, 2 = de 3 à 5 emprunts, 3 = de 6 à 10 emprunts, 4 = de 11 à 15 emprunts, 5 = plus de 15 emprunts.

DISCUSSION

La discussion porte d'abord sur les résultats de la recherche qui décrivent l'intérêt et l'attitude des futurs enseignants envers la lecture. Par la suite, nous discutons des résultats relatifs à leurs habitudes de lecture et aux raisons qu'ils évoquent pour s'investir dans cette activité.

Aimez-vous lire?

Selon Gervais (1997), les répondants à un questionnaire portant sur le rapport à la lecture connaissent bien la réponse attendue à la question « Aimez-vous lire? ». Néanmoins, il s'agit d'une question fondamentale qui reflète le rapport à la lecture des répondants. En effet, si on aime lire, on trouve du temps pour lire et on cultive ce goût avec enthousiasme. Dans cette étude, on constate que les futurs enseignants sont un peu plus de la moitié (52,3 %) à manifester leur appréciation de la lecture. Cette proportion est un peu plus élevée que celle observée par Applegate et Applegate (2004) et par Nathanson et al. (2008) qui arrivent respectivement à des proportions de 46 % et de 47 % dans des études menées également auprès de futurs enseignants. L'intérêt déclaré envers la lecture est peut-être influencé par l'âge des répondants. Dans une étude effectuée auprès des élèves du secondaire, Lebrun (2004) signale que seulement le quart des répondants s'identifient comme étant des lecteurs engagés alors que nous notons au moins le double dans la présente recherche effectuée dans le milieu universitaire. Par ailleurs, le fait d'avoir choisi de faire carrière en enseignement est peut-être un autre facteur qui influence le fait de s'adonner à la lecture. Par exemple, dans un sondage mené auprès de 64 enseignants, Searls (1985) rapporte qu'une très grande majorité (94 %) affirme aimer lire pour le plaisir. Il serait intéressant de comparer de telles données avec des résultats obtenus auprès d'adultes exerçant d'autres professions ou inscrits à d'autres programmes de formation afin de vérifier si le fait de choisir l'enseignement comme profession est associé au goût de lire.

Les étudiants à la formation à l'enseignement qui démontrent de moins bonnes compétences en écriture aiment moins lire que les autres étudiants du même programme qui ont un niveau de compétences en écriture plus élevé. On pouvait s'attendre à ce résultat puisque bon nombre d'études confirment le lien entre les attitudes envers la lecture et la réussite académique chez les élèves (Cunningham, Stanovich & Wilson, 1990; Guthrie, 2001; Smith, 1990). Cependant, les résultats de la présente étude montrent que même chez des adultes ayant fait des études postsecondaires (au moins un premier baccalauréat), le rapport à la lecture continue d'être associé au niveau de compétences en écriture. Cunningham et Stanovich (1997) ont démontré que le degré d'exposition à la lecture de l'élève de première année avait des répercussions sur ses compétences en écriture jusqu'au secondaire. À la lumière de nos résultats, peut-on croire que ces bienfaits puissent se maintenir jusqu'à un âge ou à un niveau d'éducation plus avancé? Nos résultats ne permettent

certes pas de faire une telle affirmation, mais voilà une avenue intéressante à explorer davantage.

Afin de valider davantage les réponses obtenues à la question « Aimez-vous lire? », il importe d'analyser davantage les habitudes de lecture et les raisons qui mènent les étudiants que nous avons interrogés à lire. Ceci peut nous aider à mieux comprendre comment se concrétise leur rapport à la lecture.

Les habitudes de lecture et les raisons pour lire

Près des deux tiers des répondants ont lu entre un et cinq livres pendant les trois mois qui ont précédé la passation du questionnaire. Les résultats démontrent toutefois que ceux ayant un plus haut niveau de compétences en écriture en ont lu plus que les autres. Il serait imprudent de conclure que l'un des groupes d'étudiants lit plus que l'autre en considérant simplement le nombre de livres lus pendant une certaine période de temps. En fait, les étudiants ne se distinguent pas de façon significative en ce qui a trait aux autres supports de lecture tels que les journaux, les revues ou la lecture à l'écran, ce qui peut constituer des sources de lecture plus intéressantes que les livres pour certaines personnes. Le temps consacré à la lecture pourrait s'avérer un indice plus pertinent que le nombre de livres lus. Mais les participants à cette étude ne se distinguent pas de façon significative vis-à-vis ce facteur.

Les raisons pour lire constituent un aspect qui révèle peut-être mieux la disposition des futurs enseignants vis-à-vis la lecture. La théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978) soutient cet argument. Selon cette théorie, lors de la lecture, il s'établit une transaction entre le texte et le lecteur. Le sens du texte réside dans cette transaction, dans laquelle le lecteur adopte une position utilitaire ou une position esthétique vis-à-vis le texte à lire. Dans une position utilitaire, le lecteur est principalement préoccupé par l'acquisition ou le repérage d'information. Mais lorsqu'il adopte une position esthétique, il est absorbé par le texte à un point tel qu'il est capable de vivre les émotions et les sentiments que lui suggère le texte. Giasson (2003) précise que la lecture utilitaire et la lecture esthétique peuvent être présentes dans toutes les situations de lecture, mais dans des proportions variables. Ruddell (1995) a montré que les enseignants ayant une plus grande influence sur la compréhension en lecture de leurs élèves, ainsi que sur leur motivation à lire, ont une propension à adopter facilement une position esthétique vis-à-vis les textes lus. Ceux qui ont une influence moins marquante sur leurs élèves optent plutôt pour une position utilitaire. Selon l'auteur, ces derniers tendent à présenter la lecture aux élèves comme étant d'abord et avant tout une recherche d'information. Ainsi, même les textes littéraires sont réduits en de simples collections de faits à repérer et à mémoriser.

Où se situent les participants de la présente étude par rapport à la lecture utilitaire et la lecture esthétique? Alors que ceux qui montrent un plus haut

niveau de compétences en écriture lisent pour rêver ou pour découvrir la littérature, ceux qui doivent rehausser leurs compétences en écriture lisent surtout par obligation et pour avoir de meilleurs résultats académiques. Les raisons évoquées par l'un et l'autre de ces groupes font ressortir clairement leur positionnement vis-à-vis la lecture : ceux qui ont de meilleures compétences en écriture ont tendance à adopter une position esthétique envers la lecture, alors que ceux qui ont de moins bonnes compétences en écriture semblent adopter davantage une position utilitaire vis-à-vis la lecture. Si l'on considère ces résultats à la lumière des avancées théoriques soutenues par Ruddell (1995), les étudiants-maîtres qui montrent un plus haut niveau de compétences en écriture semblent disposés à être des enseignants qui sauront susciter le goût de lire chez leurs élèves puisqu'ils adoptent davantage une position esthétique face à la lecture. D'autre part, les étudiants-maîtres qui montrent une moins grande maîtrise de l'écriture et qui de surcroît adoptent une position utilitaire envers la lecture opteront peut-être davantage pour un modèle d'enseignement où la lecture sera surtout considérée pour sa fonction utilitaire. Leurs élèves risquent ainsi d'être privés d'expériences littéraires qui stimuleraient leur engagement envers la lecture (Applegate & Applegate, 2004).

Les résultats de la présente recherche doivent être considérés à la lumière de certaines limites méthodologiques. La plus importante est sans doute la désirabilité sociale des répondants vis-à-vis le thème abordé dans cette recherche. Par ailleurs, une certaine proportion d'étudiants n'a pas répondu au questionnaire. Doit-on interpréter cette non-participation comme un manque d'intérêt envers la lecture? Si c'est le cas, nous pourrions anticiper que les résultats seraient encore plus conservateurs qu'ils ne le sont en ce qui a trait au rapport à la lecture que l'on observe chez les futurs enseignants. Une autre limite dont on doit tenir compte est que nous avons mis l'accent sur deux dimensions du rapport à la lecture, soit l'investissement de la lecture et les opinions et attitudes envers la lecture. Un profil encore plus précis du rapport à la lecture des futurs enseignants aurait pu être tracé si nous avions considéré la troisième dimension relevée par Barré-de Miniac (2002a), soit les conceptions de la lecture et de son apprentissage.

CONCLUSION

La présente étude apporte un éclairage nouveau en ce qui concerne le rapport à la lecture des futurs enseignants. Les résultats observés laissent entendre que leur rapport à la lecture est en lien avec leurs compétences en écriture dans le sens où ceux qui ont de meilleures compétences en écriture ont également un rapport plus favorable envers la lecture. Leur rapport à la lecture se concrétise par le fait qu'ils disent aimer lire, qu'ils adoptent une position esthétique vis-à-vis la lecture et qu'ils lisent plus de livres que les futurs enseignants dont les compétences en écriture sont moins élevées. Une bonne part du succès en lecture des élèves est attribuable aux caractéristiques de l'enseignant (Snow,

Burns & Griffin, 1998; Johnson & Keier, 2010). Parmi ces caractéristiques se retrouve son rapport à la lecture. La présente recherche permet de soutenir qu'une autre caractéristique importante est son niveau de compétences en écriture.

Les résultats de la présente recherche suggèrent quelques implications pour les programmes de formation à l'enseignement et pour le milieu scolaire. Premièrement, il est urgent de conscientiser tous les futurs enseignants du fait que leur rapport à la lecture aura une influence marquante sur la réussite en lecture de leurs élèves. S'ils éprouvent de la difficulté à adopter une position esthétique envers la lecture, il est possible qu'il leur soit difficile d'inciter leurs élèves à interagir avec les textes en ce sens. Deuxièmement, en plus de leur fournir l'occasion de parfaire leurs compétences en écriture, il importe d'offrir aux futurs enseignants des expériences littéraires leur permettant d'accroître leur engagement envers la lecture dans le but de les mener vers un rapport plus positif envers la lecture. Gebhard (2006) soutient qu'il est possible d'avoir une influence sur les attitudes envers la lecture des étudiants-maîtres. En fait, plusieurs initiatives suggérées par différents auteurs (Johnson & Keier, 2010; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2007) pourraient s'avérer efficaces auprès de ces derniers. Par exemple, la mise sur pied de cercles de lecture, l'occasion de se familiariser avec la littérature pour la jeunesse ou entendre les professeurs universitaires parler de leur passion pour la lecture sont des initiatives qui semblent avoir des effets positifs pouvant se répercuter jusque dans les classes des écoles élémentaires ou secondaires.

En ce qui concerne les implications de cette recherche pour le milieu scolaire, mentionnons que les écoles qui misent beaucoup sur l'engagement et la motivation des élèves envers la lecture auraient avantage à considérer le rapport à la lecture et les compétences en écriture des candidats lors de l'embauche des nouveaux enseignants. Ces écoles auraient aussi avantage à générer ou à maintenir l'enthousiasme pour la lecture auprès du personnel enseignant en misant sur des activités valorisant la lecture. On a pu repérer des programmes de développement professionnel qui connaissent des succès notables en ce sens (Dreher, 2003; Flood & Lapp, 1994).

Dans des recherches futures, il serait intéressant de considérer les efforts déployés par les programmes de formation à l'enseignement afin de valoriser la lecture auprès des étudiants-maîtres. Il serait intéressant de voir si le fait de leur faire vivre des expériences littéraires positives au cours de leur formation génère des effets positifs, tant au niveau de leur rapport à la lecture qu'en ce qui concerne le développement de leurs compétences en écriture. On pourrait également prendre en considération le type de formation initiale qui leur est offerte. Par exemple, la durée du programme est un facteur qui a peut-être un impact sur le développement d'un rapport favorable à la lecture, surtout si on tente d'instaurer des pratiques favorisant le rapport à la lecture

des futurs enseignants. D'autre part, il serait important de savoir comment, une fois devenus enseignants, ils instaurent dans leur classe les pratiques d'enseignement efficaces de la lecture auxquelles ils auraient été exposés lors de leur formation.

RÉFÉRENCES

- Anderson, J., & Gundersen, L. (2001). "You don't read a science book, you study it": Exploring cultural concepts of reading. *Reading Online*, 4(7). [En ligne] http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=anderson/index.html Consulté le 8 janvier 2009.
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002a). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n°113/114, 29-40.
- Barré-de Miniac, C. (2002b). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches & éducations*, n°2. [En ligne] <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html> Consulté le 31 mai 2010.
- Baye, A., Lafontaine, D. et Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire: état de la question. Rapport de synthèse sur les pratiques et les attitudes des jeunes Belges francophones, d'après des recherches menées au Service de pédagogie expérimentale (Ulg), commandé par le Service de la lecture publique de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers du (C.L.P.C.F)*, Centre de Lecture Publique de la Communauté Française: Bruxelles, Belgique.
- Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T, Ed. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation. Solving problems in the teaching of literacy*. New York.
- Boyer, J.-C., & Lamarche, N. (2001). La culture de l'écrit à la formation des maîtres: la problématique de la qualité de la langue écrite en milieu minoritaire. Dans D. Masny (Ed.), *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer* (pp.143-158). Éditions Logiques.
- Camp, D. (2007). Who's reading and why: Reading habits of 1st grade through graduate students. *Reading Horizons Journal*, 47(3), 251-268.
- Cole, J. E. (2003). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4), 326-336.
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E., & Wilson, M. R. (1990). Cognitive variation in adult students differing in reading ability. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (pp. 129-159). New York : Academic Press.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338-340.
- Flood, J., & Lapp, D. (1994). Teacher book clubs: Establishing literature discussion groups for teachers. *The Reading Teacher*, 47, 574-576.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gebhard, S. (2006). The lost boys (and girls): Readers in Neverland. *Journal of Teacher Education*, 57(5), 454-463.
- Gervais, F. (1997). *École et habitudes de lecture*. Montréal: De la Chenelière/McGraw-Hill.
- Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.

- Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique, 2^e édition*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.
- Guthrie, J. T. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94, 145-162.
- International Reading Association (2000). Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association. *The Reading Teacher*, 54(2), 235-40.
- Ivey, G. & Broadus, K. (2001). "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.
- Johnson, P., & Keier, K. (2010). *Catching Readers Before They Fall. Supporting Readers Who Struggle, K-4*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy: Éditions MultiMondes, 328 p.
- Ledur, D., & De Croix, S. (2005). Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 31-40.
- Le Goaziou, V. (2005). *Pratiques lectorales et rapport à la lecture des jeunes en voie de marginalisation. Rapport de recherche*. Agence Nationale de lutte contre l'illettrisme. Association Lire et faire lire. Observatoire National de la lecture. [En ligne] <http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/RapportLeGoaziou.pdf> Consulté le 16 mars 2009.
- Lépine, F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 17-36.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburg, Germany: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-131.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S., & Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2).
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250-275.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Norman, K. A., & Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48(6), 454-463.
- Ruddell, R. B. (1997). Researching the influential literacy teacher: Characteristics, beliefs, strategies, and new research directions. In C. Kinzer, K. Hinchman, & D. Leu (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice*. (46th Yearbook of the National Reading Conference, pp. 37-53). Chicago: National Reading Conference.
- Searls, E. F. (1985). Do you, like these teachers, value reading? *Reading Horizons*, 25, 233-238.

- Smith, C. M. (1990). The relationship of adults' reading attitude to actual reading behavior. *Reading Improvement*, 27(2), 116-121.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Sulentic-Dowell, M.-M., Beal, G. D. & Capraro, R.M. (2006). How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27, 235-255.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., et Lafontaine, A. (2007). *Les cercles de lecture – 3^{me} édition*. Bruxelles: De Boeck – Duculot.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (1998). Lecture littéraire et coopération interprétative: de l'appropriation par les futurs instituteurs au transfert à l'école primaire. Dans G. Legros, M.-C. Pollet et J.-M. Rosier (Éds.), *Didactique du français langue maternelle: quels savoirs pour quelles valeurs? Actes du 7^e colloque de la DFLM*. Publication DFLM : Bruxelles.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants. Thèse de doctorat inédite. Liège: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université.
- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R., Prater, S., & Turner, M. (2002). «More than just reading»: The human factor in reaching resistant readers. *Reading Research and Instruction*, 41(2), 177-202.

ANNE-MARIE DIONNE est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur la lecture, la littérature pour jeunesse, la littératie familiale et la littératie scolaire. Elle enseigne la didactique des langues et la littérature pour la jeunesse au programme de Formation à l'enseignement. Elle offre des cours dans le domaine des littératies multiples aux cycles d'études supérieures.

ANNE-MARIE DIONNE is an associate professor at the University of Ottawa's Faculty of Education. Her research is focused on reading, youth literature, family literacy and academic literacy. She gives classes on language teaching and literature for youth in the Teaching Education Program. She teaches courses in the field of multiple literacies at the graduate level.